

На правах рукописи



БАЛЯСНИКОВА ЛЮБОВЬ ВЛАДИСЛАВОВНА

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА**

**Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология
(психологические науки)**

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Москва-2013

Работа выполнена на кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор
Анисимов Олег Сергеевич

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор
Синягина Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук
Емельянов Алексей Леонидович

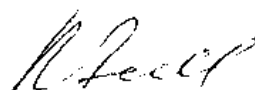
Ведущая организация: Московский государственный гуманитарный университет имени М.А.Шолохова

Защита состоится 3 июля 2013 года в 12.00 час. на заседании диссертационного совета Д-504.001.13 в ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» по адресу: 119606, Москва, проспект Вернадского, 84, корпус С, ауд. 2312

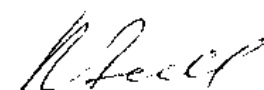
С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке РАНХ и ГС при Президенте РФ

Автореферат разослан 3 июня 2013года

**Ученый секретарь
диссертационного Совета
доктор психологических наук**



В.Г.Асеев



1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В современном мире проблема позиции человека, его отношения к себе, к миру является определяющей для самореализации, для изменения общества при переходе на новый уровень его развития.

Проблема самостоятельности современного ребенка, его включенности в социально-значимую деятельность в контексте подготовки к адаптации и взаимодействию с изменяющимися условиями жизни для достижения общественного прогресса и личного успеха рассматривается как одна из приоритетных задач образования. Потребность общества в адекватной и успешной социализации подрастающего поколения ощущается достаточно остро, учитывая нарастание факторов адопции – оторванности мира детства от мира взрослых, социально-экономических и нравственных причин социального сиротства и детской безнадзорности. Принимая во внимание отсутствие юридических, экономических, правовых условий формирования самостоятельности у школьников психологические условия, факторы и механизмы выходят в разряд первопричинных, реально осуществимых и в связи с этим, особенно значимых.

В связи с этим, перед педагогами и психологами стоит новая задача уточнения понятия самостоятельность, выявления критериев и механизмов, разработки приемов и технологий формирования самостоятельности. При этом следует учитывать, что изменения коснулись самой личности младшего школьника.

В такой ситуации обнаруживается комплекс противоречий, объективно сложившихся в процессе деятельности младшего школьника в новых условиях обучения и воспитания. Наиболее важные противоречия между:

- ❖ новыми задачами, целями воспитания и обучения ребёнка и недостаточной готовностью к их решению с использованием приемов, технологий, которые также недостаточно чётко ориентированы на разработку единой системы организации, осуществления процесса развития ребёнка на всей дистанции школьного возраста в соответствии с особенностями современной ситуации и согласно этим целям;

- ❖ четко и явно фиксируемыми изменениями личности современного младшего школьника, среды его функционирования и недостаточной степенью изученности характера и глубины этих изменений, их значения в процессе развития современного младшего школьника;

- ❖ значимостью в развитии младшего школьника феномена самостоятельности, реализуемой, прежде всего, в учебной деятельности, и недостаточной степенью полноты изученности данного феномена, его структуры, факторов, механизмов и условий формирования.

Поэтому наиболее актуальной потребностью современной психологии развития и образования является выявление условий, факторов

и механизмов формирования самостоятельности как одного из факторов самореализации младшего школьника.

Состояние разработанности проблемы исследования

Проблема развития самостоятельности принадлежит к области теоретико-прикладных психологических проблем.

Проблема самостоятельности долгое время разрабатывалась в отечественной науке в русле педагогических исследований И.М. Воротилкиной, М.И. Дьяченко, Е.В. Красновой, М.И. Махмутова, Н.А. Половниковой, Т.И. Шамоной, психологических изысканиях А.А. Вербицкого, Л.В. Кандыбович, Л.М. Митиной, А.К.Осницкого, Ю.В. Яковлевой, С.В. Чебровской.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает разнообразие подходов к определению понятия «самостоятельность»: интеллектуальные способности ученика и его умения, позволяющие ему самостоятельно учиться (М.И. Махмутов); готовность учащегося своими силами продвигаться в овладении знаниями (Н.А. Половникова); свойство личности, проявляющееся в желании своими силами овладеть знаниями и способами деятельности (Т.И.Шамова), волевое качество личности (К.К.Платонов, Е.П.Ильин).

В настоящее время самостоятельность рассматривается в контексте самореализации (К. Роджерс, В. Мудрик, И.Д. Егорычева). Особое внимание этому конструкту самореализации отводится в системе акмеологических знаний (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.Н. Маркин, В.Н. Марков, А.К. Маркова, Э.В. Сайко, Ю.В. Синягин). В этом контексте изучается тема развития самости и развития «Я» широко представлена в исследованиях: В.С. Агапова, К.А. Абульхановой-Славской, А. Адлера, Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, Д.А. Леонтьева, А. Маслоу, О.В. Москаленко, А.В. Мудрика, В.А. Петровского, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, Э.В. Сайко, С.Л. Франка, В. Франкла, К. Юнга.

Важнейшим достижением в познании младшего школьного возраста явилось выделение данного периода как особого самостоятельного этапа онтогенеза и раскрытие его внутренней периодизации в рамках деятельностного подхода, где ведущей деятельностью выступает обучение (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, М.С. Мухина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Синягина, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) и среди зарубежных исследователей (Дж. Брунер, Ж. Пиаже, В. Штерн). В числе наиболее значимых характеристик младшего школьного этапа детства исследователи выделяют формирование позиций самоотношения, самокорректировки, самопознания, выступающих предметом специального анализа в данной работе.

При изучении младшего школьного периода основное внимание уделяется проблеме разворачивания позиции «Я в обществе», и в качестве

важного новообразования - произвольности, самооценки и самосознания (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин).

Исходя из актуальности проблемы исследования, ее недостаточной разработанности, теоретической и практической значимости была определена тема исследования, сформулированы ее цель, задачи, обоснованы объект и предмет исследования.

Цель исследования – выявить сущность и содержание самостоятельности младшего школьника как фактора его самореализации.

Объект исследования – личность младшего школьника в учебной деятельности.

Предмет исследования – психолого-акмеологические характеристики самостоятельности младшего школьника.

Гипотезы исследования. Самостоятельность может быть представлена как системное качество целостного развития личности младшего школьника. Она выступает ведущим конструктом развития его самости, имеет сущностно-содержательные характеристики и психологические детерминанты, компоненты, критерии, показатели и уровни развития. При достижении акмеологического уровня развития самостоятельности младшими школьниками осознается возможное пространство самореализации. В отличие от младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности, для которых пространство самореализации в учебной деятельности является или безразличным, или является источником негативных эмоций, тем самым самостоятельность выступает как внутренний фактор самореализации младшего школьника.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме самостоятельности младшего школьника.

2. Выявить сущностно-содержательные характеристики и психологические детерминанты самостоятельности.

3. Раскрыть акмеологические критерии и уровни развития самостоятельности младшего школьника как определяющей характеристики самореализации.

4. Разработать алгоритм эмпирического исследования самостоятельности младших школьников и выявить показатели самостоятельности как системного качества личности младшего школьника.

5. Описать характеристики самостоятельности младшего школьника и разработать психологические рекомендации по развитию самостоятельности младших школьников в контексте их самореализации.

Теоретико-методологической основой исследования являются

- теоретические положения исследований, связанных с развитием самости и, прежде всего, на этапе детства (А. Адлер, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, А.В. Петровский, К. Роджерс, В.В. Столин);

- субъектный подход, сформулированный в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, В.А. Петровского;

- системный подход при рассмотрении развития на этапе младшего школьного возраста как целостного системно организованного направленного процесса (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин);

- системно-деятельностный подход, представленный трудами А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Д.И. Фельдштейна, и, прежде всего, на выработанные в нём позиции о периодизации в онтогенезе, основанной на ведущем типе деятельности и раскрывающей специфику каждого возраста;

- исследование феномена самореализации (К. Роджерс, В. Мудрик, И.Д. Егорычева Э.В. Сайко)

- психологические теории и концепции развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев),

- принципы детерминизма, развития, социальной обусловленности личности, единства внутреннего и внешнего планов деятельности (К.А. Абульханова, В.Г. Асеев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

Методы исследования. Использовались теоретико-методологический анализ литературы, метод экспертных оценок, наблюдение, анкетирование, психодиагностические методики: «Домики» (О.А.Ореховой), «Лесенка» (В.Г. Щур), «Кто прав?» (Г.А. Цукерман), социомониторинг (О.Е. Хабаровой), Я-концепция (А.В. Захаров), анкета «Сила воли» (Н.В. Колисниченко), методика «Образец и правило» (А.Л. Венгер), корректурная проба Бурдона (цифровой вариант), графический диктант Давыдова, «10 слов» А.Р. Лурия, определение уровня вербально-логического мышления (Э.Ф. Замбацянвичене, адаптация Л.И. Переслени).

При анализе эмпирических материалов использовались U-критерий Манна-Уитни и t-критерий Стьюдента, методы статистической обработки данных с применением пакетов программ EXCEL, SPSS 14.0.

Эмпирическая база исследования. Исследования проводились в два этапа: первый этап включал теоретико-методологический анализ проблемы и сбор первичного эмпирического материала, второй этап заключался в проведении констатирующего эксперимента, а также обработка и анализ полученных данных.

На первом этапе выборочную совокупность распределения по группам с разным уровнем самостоятельности, проведенного в городе Москве, составили: 287 учеников школ города Москвы (ГОУ СОШ № 1056, № 827, № 828, № 1743, ГОУ ЦО «Школа здоровья» № 1425). Распределение осуществлялось на основе метода экспертного опроса. В качестве экспертов (n = 11) выступили учителя начальных классов указанных школ.

Выборочную совокупность второго исследования, также проведенного в городе Москве, составили: 144 обучающихся начальных

классов (группа с акмеологическим уровнем самостоятельности $n=74$ и группа с низким уровнем самостоятельности $n=70$) названных общеобразовательных школ. Данное исследование проводилось в течение двух лет.

Надежность, достоверность и обоснованность исследования обеспечивается обоснованностью исходных теоретико-методологических положений, согласованностью основных положений теоретической концепции с данными эмпирического исследования, комплексностью, применением диагностических методов, соответствующих предмету, задачам и гипотезе исследования, репрезентативностью выборки, математической обработкой полученных данных с использованием пакета компьютерных программ статистического анализа.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна

1. Уточнено на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы, понятие самостоятельность, которое представлено как способ самоорганизации, позволяющее младшему школьнику ставить и осуществлять поставленные цели, быть независимым от препятствующих условий и проявить свою самость.

Выделены психолого-акмеологические причины развития самостоятельности младшего школьника как осознание своего «Я», своих особенностей, своих затруднений с опорой на позитивный опыт, с удержанием цели и с возможной корректировкой, с начала преодоления личностью самого себя, что позволяет разрабатывать программы и технологии психолого-акмеологического сопровождения младших школьников.

2. Выявлены сущностно-содержательные характеристики и психологические детерминанты самостоятельности: эмоционально-мотивационная, интеллектуально-когнитивная, рефлексивно-самокоррекционная составляющие самостоятельности младшего школьника, выступающие в качестве основы самопредъявления и пробы своих сил.

3. Выделены акмеологические критерии самостоятельности на этапе младшего школьного возраста: *мотивационный* - характеризуется осознанием социальной значимости новой позиции Я-ученик и желанием соответствовать ей; ориентацией на внутренние мотивы обучения; позитивным отношением к одноклассникам, к учителю как к пространству реализации позиции «Я и другие», открытостью к новому опыту, эмоциональным благополучием; *интеллектуальный* - характеризуется умением выделять существенный признак в предметах, явлениях, действиях; высокий уровень принятия цели, критичности, осмысления, гибкости мышления, сформированной вариативности мышления; высоким уровнем осознания своего «Я»; *самокоррекционный* – характеризуется сформированностью готовности к самоизменению, самосовершенствованию и раскрывается через: высокий уровень

саморегуляции, самоконтроля; высокий уровень ориентации на систему требований и способности к удержанию цели, высокой коммуникативной компетентностью. В качестве *интегративного акмеологического критерия* самостоятельности младшего школьника выделена эффективность процесса самореализации в учебной деятельности и в пространстве школьных отношений.

4. Разработан алгоритм эмпирического исследования самостоятельности младших школьников как фактора его самореализации, при этом показано, что в качестве показателей самостоятельности на этапе младшего школьного периода, которые позволяют описать самостоятельность как системное личностное образование, выступают: адекватная самооценка, направленность на общение с учетом позиции другого, позитивные отношения с окружающими, чувство доверия и открытость новому опыту, принятие цели, полнота эмоциональной сферы, самокоррекция в соответствии с целью.

5. Эмпирически подтверждено, что существуют значимые различия по всем показателям самостоятельности в группах с акмеологическим, доакмеологическим и неакмеологическим уровнем развития самостоятельности. Выделены различия между акмеологическим, доакмеологическим и неакмеологическим уровнем в развитии самостоятельности.

Доказано, что *акмеологический уровень* отличается самоорганизованностью, с учетом обстоятельств и удержанием цели, эмоциональной полнотой и необходимой самокорректировкой при сохранении допустимого самовыражения; *доакмеологический уровень* характеризуются достаточной самоорганизацией, но недостаточной целевой устремленностью или недостаточным выходом на целевые характеристики. Показано, что акмеологический уровень самостоятельности обеспечивается у младших школьников адекватной самооценкой, средней степенью эгоцентризма, позитивным самоотношением и позитивным отношением к другим, направленностью на общение и учетом позиции собеседника, саморегуляцией, сформированным внутренним планом действий, сформированными представлениями о себе в будущем.

Показано, что *неакмеологический уровень* развития самостоятельности младшего школьника характеризуется активностью в сочетании с инерциальностью, иногда дополняемой раздражительностью, с недостаточной самоорганизацией и аналитической деятельностью по учету различных обстоятельств, эмоциональной нестабильностью, недостаточным чувством доверия и низкой самокоррекцией и саморегуляцией.

6. Обнаружено, что уровень развития самостоятельности положительно взаимосвязан с адекватной самооценкой, отношением к себе, саморегуляцией, самоценностью и мотивацией самореализации, а отрицательно – с высоким эгоцентризмом и неадекватной (заниженной,

завышенной) самооценкой. Оказалось, что значимо в группе с акмеологическим уровнем развития самостоятельностью высокий уровень саморегуляции и самоутверждения в микросоциуме и низкая степень эгоцентризма. Обнаружены различия в структуре отношения к себе, позволяющие констатировать качественную однородность самоотношения в группе с акмеологическим уровнем развития самостоятельности, проявляющуюся в положительной корреляции саморегуляции, самоконтроля и самооценности, и противоречивость отношения к себе в группе с низкой самостоятельностью, проявляющуюся в том, что саморегуляция и эгоцентризм выступают как два полюса, между которыми и балансирует отношение к себе.

Выявлена взаимосвязь уровня самостоятельности младшего школьника и отношения «Я и другие». Показано, что уровень самостоятельности младшего школьника отрицательно взаимосвязан с низкой направленностью на взаимодействие с одноклассниками, то есть с ростом самостоятельности значительно расширяется пространство отношений со сверстниками у детей младшего школьного возраста. Обнаружены различия в структуре отношений в группах с акмеологическим и неакмеологическим уровнем развития самостоятельности младшего школьника: в первой группе выявлены взаимосвязи между саморегуляцией и сформированностью внутреннего плана действий, адекватной самооценкой и средней степенью эгоцентризма, самооценкой и пространством отношений, самоотношения и уровня энергозатрат на адаптацию в среде, у них средний уровень эгоцентризма, адекватность самооценки, сформированность самоконтроля определяет характер реакций и определяет уровень энергозатрат на адаптацию в среде (в младшем школьном возрасте в школьном классе) и выступает как базовый компонент разворачивания саморегуляции и сферы отношений. Доказано, что оптимально высокий уровень самоконтроля обеспечивает высокий уровень формирования социальных связей и реализацию отношений, позитивное самоотношение. Представлено, что в группе с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности выявлены значимые связи высокой степени эгоцентризма и неадекватной самооценки (завышенной, заниженной), неадекватной самооценки и низкой (или дисгармоничной) самореализацией в сфере отношений, когда у ребенка проявляется высокая направленность на общение, не подтверждающаяся заинтересованностью в общении со стороны одноклассников, или наоборот, когда направленность на общение со стороны одноклассников присутствует, а у ребенка она слишком снижена. Выявлена тенденция к связи между функцией внимания и самоконтроля: у младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности в качестве базового компонента выступает низкий уровень произвольности, проявляющийся в низком самоконтроле, недостаточной саморегуляции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что

полученные результаты исследования существенно дополняют и углубляют знания о развитии самостоятельности младших школьников как системном качестве целостного развития личности младшего школьника, как внутреннего фактора его самореализации, обогащая пространство его понимания в психологии развития и акмеологии, психологически обосновываются компоненты, критерии, показатели и уровни развития. Выявленные особенности развития самостоятельности младших школьников выступают как основа работы развития самостоятельности и самореализации младшего школьника и вносят вклад в изучение психологической сущности самостоятельности младших школьников.

Практическая значимость исследования связана: с выделением показателей самостоятельности младшего школьника, позволяющие осуществлять разработку диагностического инструментария; психологических детерминант, на основе которых возможна разработка технологий психолого-педагогического развития самостоятельности младшего школьника; с разработкой и внедрением психологических рекомендаций по развитию самостоятельности младших школьников, профессионального консультирования учителей, родителей и обучающихся, профессионального развития педагогов и психологов, как в системе высшего профессионального образования, так и дополнительной подготовки и переподготовки психологов и педагогов посредством использования результатов исследования. Теоретические и прикладные выводы и положения исследования самостоятельности младшего школьника позволяют разрабатывать развивающие авторские программы воспитания, обучения и социализации ребёнка, активизирующие его развитие на этапе младшего школьного периода. Тематические и прикладные аспекты диссертации могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации педагогов начального общего образования, разработки психолого-педагогических технологий развития самостоятельности и проведении лекционных работ, учитывающих особенности развития самостоятельности на этапе младшего школьного возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и выводы диссертационного исследования освещались на научных конференциях аспирантов, на акмеологических чтениях Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) (Москва, 2010-2012); на III Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы современности в зеркале гуманитарных и экономических наук» (Москва, 2008), на V съезде РПО (Москва, 2012), на XIII международном педагогическом форуме в Тракийском университете Департамента информатизации и повышения квалификации учителей (Болгария, Стара Загора, 2012), на семинарах, круглых столах, научно-практических конференциях в сфере образования Северо-Западного округа города Москвы (2010-2012 гг.), на мастер-классах: в рамках IV Всероссийской

конференции по преемственности в образовании (2012), в рамках трехдневного семинара-практикума в г. Сузун Новосибирской области (2012), на Всероссийском конкурсе рефератов «Инновационная школа 2012» (2012), на VIII Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (2013).

Положения, выносимые на защиту

1. С позиции психологии развития и акмеологии категория «самостоятельность младшего школьника» - это понятие, выражающее системный тип самоорганизации личности младшего школьника при реагировании на внешний раздражитель или на внутреннюю потребность в контексте включенности в ту среду и рамки требований, в которые попадает ребенок, с учетом своего «Я» и готовности к самокорректировке под поставленные цели, независимо от препятствующих условий.

Самостоятельность включает способ самопредъявления миру в среде, учебной деятельности, включающей целенаправленную реализацию планов и способов своей деятельности, коррекции своих действий, соотнесение действий с особенностями своего «Я».

2. Развитие самостоятельности младшего школьника, включает в себя развитие и интеграцию структурообразующих компонентов: эмоционально-мотивационного, интеллектуально-когнитивного, рефлексивно-самокоррекционного, выступающих в качестве основы самопредъявления и пробы своих сил.

Психологические детерминанты самостоятельности младшего школьника позволяют представить самостоятельность как личностное системное качество, интегрирующее в себе компоненты, которые структурируются под влиянием самоорганизации, позволяют расширить отношения ребенка к себе как к источнику продуктивной активности и понимание собственной способности «выходить за пределы своего «Я» и производить значимые изменения в соответствии с «Я требующим»; как способность младшего школьника к объективации внутреннего мира ребенка в его личностных пространствах за счет внутренне детерминированной целенаправленной творческой активности.

3. В исследовании выделены акмеологические критерии самостоятельности на этапе младшего школьного возраста. В качестве *интегративного акмеологического критерия* самостоятельности младшего школьника выделена эффективность процесса самореализации в учебной деятельности и в пространстве школьных отношений. Интегративный акмеологический критерий представлен как *система специальных критериев*, которая позволяет оценивать уровень сформированности компонентов самостоятельности через объективные содержательные и динамические показатели их образовательной деятельности и социального взаимодействия, а также через субъективное отражение этих показателей в их самосознании и включает следующие критерии: *мотивационный* - характеризуется осознанием социальной значимости новой позиции Я-

ученик и желания соответствовать ей; ориентацией на внутренние мотивы обучения; позитивным отношением к одноклассникам, к учителю как к пространству реализации позиции «Я и другие», открытостью к новому опыту, эмоциональным благополучием; *интеллектуальный* – характеризуется умением выделять существенный признак в предметах, явлениях, действиях; высокий уровень принятия цели, критичности, осмысления, гибкости мышления, сформированной вариативности мышления; высоким уровнем осознания своего «Я»; *самокоррекционный* – характеризуется сформированностью готовности к самоизменению, самосовершенствованию и раскрывается через: высокий уровень саморегуляции, самоконтроля; высокий уровень ориентации на систему требований и способности к удержанию цели, высокой коммуникативной компетентностью.

4. Разработанный алгоритм эмпирического исследования самостоятельности младших школьников позволил выявить показатели самостоятельности как системного качества личности младшего школьника.

Показателями развития самостоятельности младших школьников являются следующие: *эмоциональное благополучие, сохранение цели и самоанализ своей деятельности, осознанность и самокоррекция*. *Эмоциональное благополучие* выступает как способность к позитивному отношению к своему Я, «Я и другие». Позитивные отношения с окружающими выступают как показатель способности к согласованию своих действий с действиями других субъектов и поиску компромиссов во взаимоотношениях для эффективного решения учебных задач и предполагает эмоциональную стабильность. *Сохранение цели и самоанализ своей деятельности* рассматривается как способность младшего школьника выделять существенное в деятельности, исходя из ее цели, уверенно и последовательно действовать и корректировать свои действия в соответствии с целью, как в учебной деятельности, так и в пространстве отношений, позволяет выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным особенностям (в том числе и при самокоррекции), эффективно использовать различные варианты или обстоятельства для достижения цели. *Осознанность* является способностью младшего школьника координировать представления «Я о себе», «Другие обо мне», «Я о других» и противостоять отвлекающим факторам, регулировать собственные мысли, эмоции, действия, исходя из особенностей своего Я и осмысливая себя как источник и причину собственных действий, поведения, деятельности. *Самокоррекция* понимается как способность младшего школьника направлять внутреннюю творческую активность на пространство познания, на самоизменение и саморазвитие, максимальное раскрытие своего потенциала для наиболее полной самореализации в конкретной ситуации.

5. В эмпирическом исследовании доказано, что при достижении акмеологического уровня развития самостоятельности младшими

школьниками осознается возможное пространство самореализации, в отличие от младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности, для которых пространство самореализации в учебной деятельности является или безразличным, или является источником негативных эмоций. У младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности с повышением осознанности и саморегуляции, повышается способность выступать как самостоятельный источник своей активности, усиливается представление о своей деятельности как о пространстве самоутверждения.

Младшие школьники с *неакмеологическим* уровнем развития самостоятельности демонстрируют узкое пространство доверия и принятия либо в отношении позиции собственного «Я» (негативные представления о собственном «Я», неприятие собственного «Я»), либо в отношении позиции «Я и другие», недооценивают свое «Я», сомневаются в ценности собственной личности; у них заинтересованность в себе и повышение позитивности в отношении к себе снижает уровень безразличия к учебной деятельности. Эти учащиеся не ощущают обоснованность своих действий, недостаточно осознают собственные возможности и особенности цели, необходимость защиты от окружающих для них субъективно повышается, что приводит к дополнительной потребности в опоре, в помощи, в одобрении и т.д. Они характеризуются преобладанием реакций с низким уровнем осознания себя, рассогласованием в эмоциональной сфере и в сфере представлений о себе, недостаточным уровнем саморегуляции, что приводит к формированию негативного отношения к себе, к другим, к себе и другим, в котором преобладает направленность на сохранение стабильности собственного негативного состояния.

Целенаправленное акмеологическое воздействие на компоненты самостоятельности позволяют оказать помощь младшему школьнику в осознании себя для пробы сил в соответствии с целью, оказать помощь в осуществлении самокорректировки с учетом своего Я в соответствии с целью; продемонстрировать младшему школьнику возможность самореализации и самоутверждения в пространстве учебной деятельности, в пространстве отношении и поднять свой уровень развития самостоятельности до акмеологического.

Младшие школьники с *акмеологическим* уровнем развития самостоятельности отличаются ощущением ценности собственной личности, предполагаемой ценностью собственного «Я» для других, которое сопровождается переживанием собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего их личность и деятельность, испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей и одновременно заинтересованность в собственном «Я». Эти школьники показали, что отношение к позиции «Я и другие» определяется тем, что при построении своей стратегии действий, младший школьник склонен отстаивать свою точку зрения в соответствии с целью,

понятно и последовательно выражать свою мысль. Эти учащиеся эффективно формируют позитивные отношения, они открыты новому опыту, осуществляют самоконтроль и самокоррекцию с учетом новой позиции «Я-ученик», относятся к миру с доверием и способны находить решения не только в учебных задачах, но и в пространстве отношений, избегая негативных эмоций.

Психологические рекомендации по развитию самостоятельности младших школьников должны учитывать изученные особенности данного процесса и включать разнообразные формы работы как с педагогами, так и с самими младшими школьниками и их родителями.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованных источников и литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, анализируется степень её разработанности с позиции смены методологической парадигмы в сфере образования, определяются объект и предмет исследования, представлены его цель и гипотеза, определены задачи, методы и этапы исследования, описываются использованные методы, показаны научная новизна и практическая значимость работы, сформулированы выносимые на защиту положения.

В первой главе рассмотрена этиология представлений о самостоятельности в культурно-историческом генезе и обобщено современное состояние изучаемой проблемы, рассматриваются основные внутренние условия самостоятельной деятельности ребенка при обучении, воспитании. Обсуждается проблема формирования «Я» в позиции «Я и общество», полагающей соответствующую самоидентификацию, самопознание, самокоррекцию для реализации потребности само. Специальное внимание уделяется исследованиям Я-концепции, в которой находят свое отражение разворачивающиеся, преобразующиеся по содержанию и характеру отношения младших школьников, выступающие важнейшей характеристикой самостоятельности ребёнка на этом этапе.

При рассмотрении подходов к изучению проблемы самостоятельности, можно выявить общее: в одних концепциях рассматривается поведение человека, как детерминирующее внешними (Б.Ф. Скиннер, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) или внутренними (З. Фрейд, Д. Карнеги) факторами, в других (Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, Э. Деси, Р. Рейан, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский) говорится о том, что человек может сам определить стратегию своего существования.

Следует отметить, что проблема самостоятельности личности во многих исследованиях тесно связана с категорией свободы: теории Э. Фромма, В.И Франкл, Р. Мэя, теория личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской, Д.А. Леонтьева, В.И. Моросановой, теорию рефлексивно-

деятельностного анализа Н.В. Кузьминой, теорию личностной беспомощности Д.А. Циринг.

Отмечается, что в последнее время проблема самостоятельности личности привлекает все больше исследователей, появляются новые концепции, в которых этому феномену отводится первое место в развитии личности, рассматриваются факторы, влияющие на развитие этого образования. К таким концепциям можно отнести теорию Э. Деси и Р. Райапа, концепцию многоуровневой структуры самостоятельности Р. Харра, теорию самоэффективности А. Бандуры, теорию саморегуляции А.К. Осницкого, А.И. Савенкова, С.В. Чебровской и др.

В субъективно-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна и его последователей (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский), понятие самостоятельности тесно связано с категориями субъекта и активности. Соотношение понятий самостоятельности и активности раскрывается в концепции свободной причинности В.А. Петровского.

Эффективность применения различных вариантов субъектно-деятельностного подхода для изучения психических феноменов подтверждается современными работами К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, В.А. Иванникова, О.А. Конопкиной, В. А. Петровский, В.И. Слободчикова, Е.О. Смирновой и др.

Рассмотрев основные подходы к рассмотрению самостоятельности, можно отметить, что эволюция взглядов на детерминацию человеческого поведения, интерес со стороны ученых к проблеме самостоятельности объясняется изменениями, происходящими в науке, а именно, возникновением в конце двадцатого век науки, основными характеристиками которой, по В.С. Степину, является междисциплинарный характер исследований, объединение знаний естественнонаучных и гуманитарных наук.

Таким образом, понятие самостоятельность в культурно-историческом генезе всегда связывалось с представлениями человека о мире и о собственном «Я» в этом мире. Вначале самостоятельность описывалась наличием условия доброй воли и отсутствием другого человека, от которого можно перенять знания, затем, с развитием представлений о природе человека, развитием техники, науки, описательные характеристики усложнялись, дифференцировались и на данном этапе развития рассматриваются в контексте понимания человека как существа осознанного, саморазвивающегося, определяющего свою жизнедеятельность.

В онтогенетическом развитии на этапе младшего школьного периода при определенных внешних условиях и внутренних факторах происходит активное развитие человека как субъекта, так как именно в этот период у ребенка формируется внутренний план действий, который как структура развивается, дифференцируется, пролонгируется, расширяется. Модель внутренней ориентации, достижения цели и самокорректировки служит основой планов, связанные с профессией, с выбором партнера, с

определением стратегии жизни. Этот процесс невозможен без формирования четкой иерархии жизненных ценностей. Особенно актуальна проблема становления иерархии ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте, что подчеркивается в работах отечественных и зарубежных исследователей (И.С. Кон, Л.И. Божович, В. Франкл), так как именно в этот период закладываются основы для собственного мировоззрения человека (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Я. Исаев, В.Е. Каган, Н.С. Лейтес, В.П. Петрунec, Ж. Пиаже, М. Раттер, Л.Н. Таран, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон).

В педагогических представлениях самостоятельная деятельность – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию; в специально предоставленное для этого время, при этом ученик сознательно стремится достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий (И.А. Зимняя, Т.А. Капитонова, Н.В. Колисниченко, Е.В. Краснова, Т.В. Лефтерова, А.А. Люблинская, Г.А. Цукерман, Ю.В. Яковлева).

На основе выделенных структурных компонентов самостоятельности разработана система критериев, показателей и уровней самостоятельности младшего школьника как фактора самореализации.

Во второй главе рассматриваются описательные характеристики младших школьников с разным уровнем самостоятельности, критерии и факторы развития самостоятельности, которые характерны для младшего школьного периода, периода осознания своего места в системе общественных отношений, когда актуализируется предметно-практическая сторона деятельности.

Рассматриваются данные проведенного исследования факторов, влияющих на развитие самостоятельности. На основании полученных данных о психологических характеристиках, свойственных младшим школьникам, определяется их роль и степень воздействия на самостоятельность ребёнка.

Исследуются согласование содержания цели с особенностями «Я» ребенка и с устремленностью ребенка или с «Я-желающим», а также влияние согласования на самоорганизацию. В результате выделяются три типа учета «Я»: учет «Я», которое не влияет на изменчивость цели, учет «Я» при котором содержание цели раздваивается, корректируется и учет «Я» с совмещением не только с целью, но и с условиями достижения и в этом случае происходит полноценная самореализация.

Разработана программа эмпирического исследования, включающая в себя несколько этапов: подготовительный (разработка программы, выдвижение гипотезы); диагностический (проверка гипотезы), аналитический (обработка и анализ полученных данных); проектировочный (разработка психологических рекомендаций). Программа исследования предполагает решение целого ряда задач: формулировки проблемы; определение цели и задач исследования;

определение объекта и предмета исследования; создание выборки; формулировка рабочих гипотез, подбор инструментария для исследования, системный анализ объекта исследования; выделение практически значимых характеристик, разработка психологических рекомендаций по развитию самостоятельности младших школьников.

На первом этапе эмпирического исследования был проведен экспертный опрос педагогов для разделения целевого контингента на три группы с различным уровнем развития самостоятельности (акмеологический, доакмеологический и неакмеологический). Были обобщены показатели экспериментального изучения по этим трем группам в соответствии с теоретическими обоснованиями критериев, компонентов и показателей самостоятельности.

На следующем этапе была проанализирована диагностика психологических характеристик младших школьников и выделены значимые факторы, влияющие на развитие или препятствующие развитию самостоятельности, которые характеризуют степень развития его самости. С помощью t-критерия Стьюдента были выявлены значимые различия в уровне выраженности всех показателей самостоятельности (см. табл. 1).

Таблица 1.

Различия в показателях самостоятельности у младших школьников с акмеологическим и неакмеологическим ее уровнем развития (в баллах)

| Показатели самостоятельности | Уровень развития самостоятельности | | p |
|--|------------------------------------|-----------------|-------|
| | неакмеологический | акмеологический | |
| ориентация на нормы, правила (сохранение цели) | 23,2 | 70,4 | 0,001 |
| саморегуляция | 40,4 | 81,9 | 0,001 |
| самооценка (осознанность) | 32,3 | 68,0 | 0,001 |
| эмоциональное благополучие | 23,4 | 79,5 | 0,001 |
| высокий эгоцентризм | 74,3 | 11,3 | 0,001 |
| средний эгоцентризм | 26,7 | 67,7 | 0,001 |

Использование U-критерия Манна-Уитни показало устойчивость различий в выраженности компонентов самостоятельности (см. табл. 2). С помощью сравнительного анализа непараметрического критерия Манна-Уитни были обнаружены различия в психологических показателях отношений к одноклассникам, значимому взрослому и к себе у младших школьников с разным уровнем развития самостоятельности. Так при изучении групп младших школьников с акмеологическим и неакмеологическим уровнем развития самостоятельности обнаружены статистически значимые различия в ряде психологических показателей (в данном случае представлены наиболее значимые). Так, в пространстве отношений младшего школьника с акмеологическим уровнем развития самостоятельности к другим детям – это: высокая заинтересованность в общении ($U = 74,5; p = 0,001$), ориентация на взрослого ($U = 12,000; p =$

0,000), учет позиции собеседника ($U = 99,000$; $p = 0,000$), интенсивность и активность общения ($U = 62,000$; $p = 0,000$).

Таблица 2.

Устойчивость различий в выраженности показателей самостоятельности у младших школьников с акмеологическим и неакмеологическим ее уровнем развития (ранговые значения)

| Показатели самостоятельности | Суммарный ранг при уровне развития самостоятельности | | U | Z | p |
|--------------------------------------|--|-----------------|------|-------|--------|
| | неакмеологический | акмеологический | | | |
| позитивные отношения с окружающими | 1037 | 3058 | 22 | -8,15 | 0,001 |
| саморегуляция | 1199 | 2897 | 16 | -6,85 | 0,001 |
| ориентация на взрослого | 1058 | 3037 | 12 | -7,98 | 0,000 |
| ориентация на цель | 1068 | 3027 | 33 | -7,90 | 0,001 |
| учет позиции собеседника | 1060 | 3035 | 99 | -7,97 | 0,000 |
| самопринятие, самооценка | 1056 | 3040 | 21 | -8,01 | 0,001 |
| эмоциональное благополучие | 1410 | 3686 | 37 | -5,15 | 0,0001 |
| эмоциональное неблагополучие | 3862 | 1234 | 98,5 | 6,57 | 0,0001 |
| высокая заинтересованность в общении | 1544 | 2551 | 74,5 | -4,06 | 0,0001 |

В пространстве отношений у младшего школьника с акмеологическим уровнем развития самостоятельности при включенности в социум наблюдается: включенность ближе к родителю ($U = 36,000$; $p = 0,000$), включен ближе к учителю ($U = 24,000$; $p = 0,000$), включен ближе к одноклассникам ($U = 46,000$; $p = 0,000$). В пространстве отношений младшего школьника с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности выявилось: включенность ближе к учителю ($U = 34,000$; $p = 0,000$), включенность ближе к родителю ($U = 21,000$; $p = 0,000$), включенность ближе к одноклассникам ($U = 16,000$; $p = 0,000$), не включен ($U = 38,000$; $p = 0,000$).

Корреляционный анализ взаимосвязей показателей самостоятельности с ее уровнем развития с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что в целом уровень развития самостоятельности определяется уровнем развития всех ее показателей (см. табл. 3). Неакмеологический уровень развития самостоятельности наиболее тесно взаимосвязан с таким показателем как «высокая степень эгоцентризма» и «неадекватная самооценка», то есть этот уровень развития самостоятельности, в основном, определяется измененными представлениями о самом себе, с центрацией на собственном «Я», а также с низкой саморегуляцией или эмоционально-мотивационными проблемами.

Таблица 3.

**Взаимосвязи уровней развития самостоятельности и ее показателей
(коэффициенты при $n_1=70$, $n_2=74$)**

| Показатели самостоятельности | Теснота и направление связей показателей с уровнем развития самостоятельности | | | |
|---|---|-------|-------------------|-------|
| | акмеологическим | | неакмеологическим | |
| | r_s | p | r_s | p |
| включенность в социум, позитивные отношения с окружающими | 0,639 | 0,001 | 0,343 | 0,001 |
| саморегуляция | 0,693 | 0,001 | 0,502 | 0,001 |
| децентрация (средний уровень эгоцентризма) | 0,609 | 0,011 | 0,377 | 0,001 |
| высокий уровень эгоцентризма | 0,101 | 0,001 | 0,707 | 0,001 |
| принятие, удержание и сохранение цели | 0,543 | 0,001 | -0,353 | 0,004 |
| самооценка | 0,774 | 0,001 | 0,635 | 0,001 |
| эмоциональное благополучие (мотивация) | 0,767 | 0,003 | 0,361 | 0,001 |
| эмоциональное неблагополучие (низкая мотивация) | 0 | 0,000 | 0,661 | 0,015 |

Как видно из табл. 3, наиболее тесные взаимосвязи акмеологический уровень развития самостоятельности имеет с таким показателем как «самооценка» и «саморегуляция» и «эмоциональное благополучие», то есть, видимо, акмеологический уровень развития самостоятельности в основном определяется именно адекватным отношением к самому себе со способностью к самоизменению, которые вызывают позитивные эмоциональные переживания и ведут к повышению мотивации в учебной деятельности.

Корреляционный анализ взаимосвязей показателей самостоятельности младших школьников с ее уровнем развития производился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Это позволило выявить взаимосвязи внутри каждой группы показателей при акмеологическом и неакмеологическом уровне развития самостоятельности у младших школьников

Для того чтобы подтвердить данные выводы, мы использовали метод построения корреляционных плеяд внутренних взаимосвязей показателей самостоятельности, который позволил выявить взаимосвязи в группах с акмеологическим и неакмеологическим уровнем (рис. 1, 2)

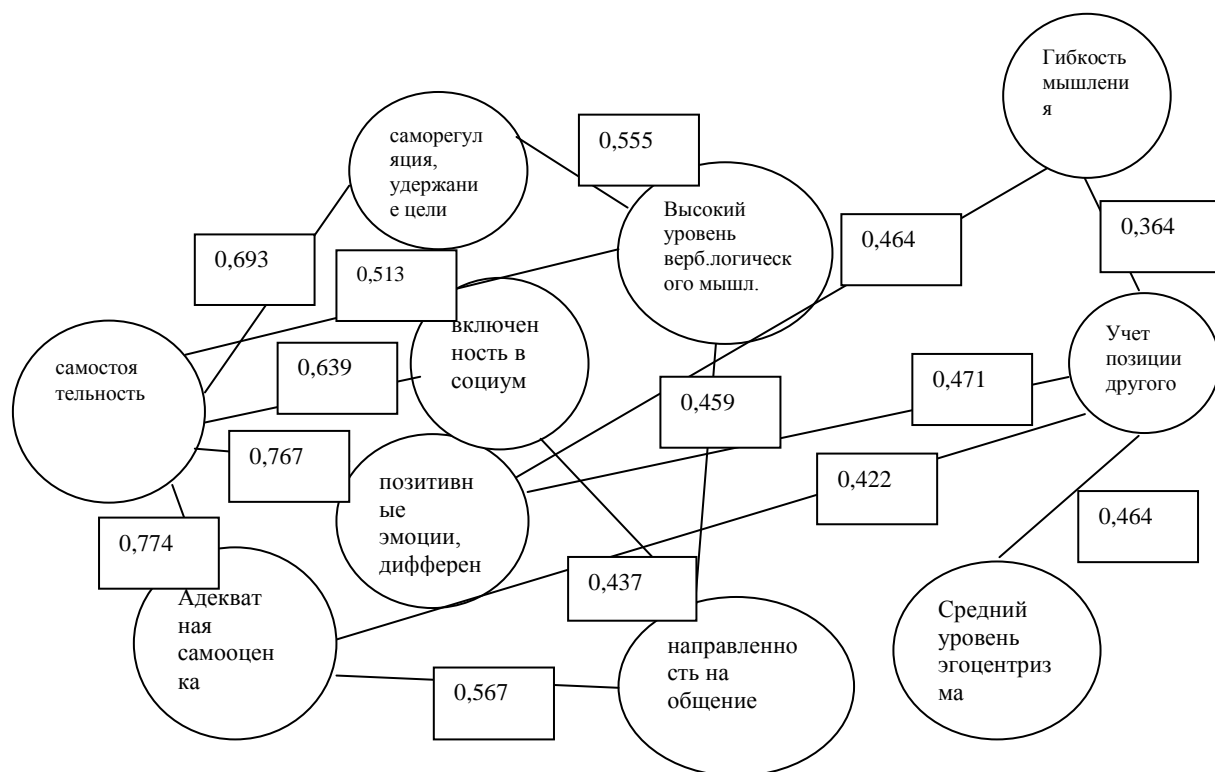


Рис. 1. Взаимосвязи между значимыми показателями в структуре самостоятельности у младших школьников с акмеологическим уровнем развития самостоятельности.

Как видно из рис. 1, в группе с акмеологическим уровнем развития самостоятельности выявлены взаимные положительные связи, при этом наибольшее число взаимосвязей имеет «самостоятельность» с: адекватной самооценкой ($r=0,774$ при $p=0,001$), саморегуляцией и удержанием цели ($r=0,693$ при $p=0,001$), позитивными эмоциональными переживаниями и включенностью в социум ($r=0,767$, $r=0,639$ при $p=0,003$), высоким уровнем вербально-логического мышления ($r=0,513$ при $p=0,012$). Кроме того, оказались взаимосвязаны между собой «саморегуляция» и «высокий уровень вербально-логического мышления» ($r=0,555$ при $p=0,001$), «гибкость мышления» и «эмоциональная дифференциация, позитивные эмоции» ($r=0,464$ при $p=0,012$), «учет позиции другого» и «позитивные эмоции, дифференциация эмоций» ($r=0,471$ при $p=0,001$).

Таким образом, это доказывает, что акмеологический уровень самостоятельности обеспечивается у младших школьников в данной выборке их адекватно позитивным отношением к себе, которое, в свою очередь, обеспечивает не только центрирование их внутреннего пространства, но и децентрацию, для необходимой корректировки поведения в соответствии с целью.

При выявлении наличия взаимосвязи гибкости мышления, гибкости в общении (учет позиции собеседника) и саморегуляции были получены аналогичные результаты (см. рис. 1,2).

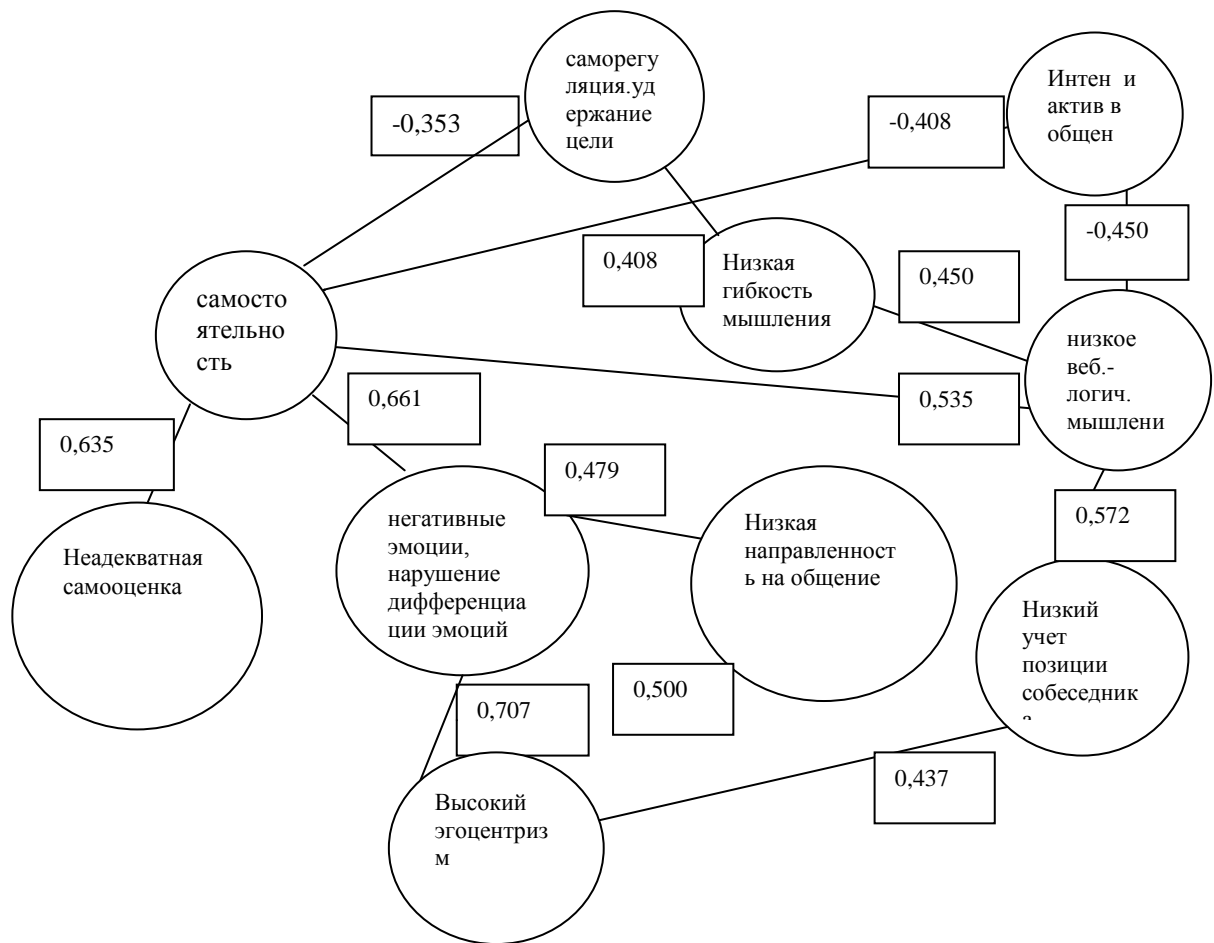


Рис. 2. Взаимосвязи между значимыми показателями в структуре самостоятельности у младших школьников с неадекватным уровнем развития самостоятельности.

В группе с неадекватным уровнем развития самостоятельности младших школьников, как видно из рис. 2, выявлены взаимные положительные связи. Наибольшее число взаимосвязей имеет такой показатель самостоятельности как «неадекватная самооценка»: с низкой саморегуляцией ($r=0,521$ при $p=0,001$), ($r=0,378$ при $p=0,010$) и эгоцентризмом ($r=0,363$ при $p=0,014$). Показатели анкеты «Сила воли» взаимосвязана с «завышенной самооценкой» ($r=0,318$ при $p=0,034$), что характеризует учеников с низкой самостоятельностью устремленностью в мир желаемого без учета собственного «Я».

Данные результаты можно интерпретировать следующим образом. В зависимости от представлений о себе, о своей самооценности и способности младших школьников с неадекватным уровнем развития самостоятельности к управлению собой они получают возможность более или менее эффективно выстраивать свои отношения с другими субъектами отношений и собственной деятельностью, а также реализовывать свой потенциал. При этом высокие показатели неадекватной самооценки и нарушений дифференциации эмоций позволяют сделать вывод о том, что именно неумение младших школьников осознавать себя в сочетании с

устремленностью в «мир желаемого» без учета своего «Я» тормозит в целом развитие их самостоятельности.

В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено подтверждение влияния произвольности на самостоятельность ребёнка (что, в свою очередь, говорит о надёжности, достоверности и положительной корреляции нашего исследования с другими исследованиями личности младшего школьника), но и показало многоплановое опосредованное воздействие сферы отношений и эмоциональных переживаний младшего школьника на развитие его самости. В исследовании чётко фиксируется связь благоприятного взаимодействия не только со значимым взрослым, но и с активизацией взаимоотношений со сверстниками, роста самоуважения, самооценки и принятия себя. По материалам проведенного исследования прослеживается значимость создания соответствующей среды для реализации всех трех компонентов самостоятельности (эмоционально-мотивационного, интеллектуально-когнитивного, коррекционно-рефлексивного), которые интегрируясь и развиваясь являются условием, способствующим формированию акмеологического уровня развития самостоятельности.

Акмеологический уровень развития самостоятельности младшего школьника характеризуется дифференциацией и согласованностью представлений о себе в позициях «Я и другие», «Я и мир», «Я-ученик», которые позволяют ощущать ребенку собственную значимость, эмоциональную наполненность, стабильность, психологический комфорт.

Неакмеологический уровень развития самостоятельности младшего школьника характеризуется столкновением противоречащих друг другу представлений, чувств, мыслей, относящихся к представлениям ребенка о себе, вызывающих у него ощущение психологического дискомфорта. Такое рассогласование в представлениях и позициях «Я о себе», «другие обо мне», «Я и другие», способствуют утрате внутреннего равновесия, которое вызывает определенное напряжение. При этом наблюдаются разные формы реагирования. Стараясь избежать внутренней дисгармонии, у младшего школьника с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности возникают психологические защиты и компенсаторные формы поведения (от защитной агрессии до ухода от деятельности, капитуляции перед трудностями).

Младший школьник, сталкиваясь с новым опытом, новым знанием о себе, по-разному реагирует на новое: принимает, ассимилирует этот опыт, когда опыт не противоречит представлениям ребенка о себе и как следствие стремится изменить каким-либо образом себя или окружающих; либо, отказывается видеть компоненты реальности такими, как они есть, верить людям, сообщающим ему что-либо о себе и т.д.

Если изменения образа «Я», привносимые новой информацией, не сильно отличаются от прежних представлений о себе, то ребенок может их принять, когда эти изменения не превышают его адаптационные возможности. Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в

структуру личности, может также усваиваться с помощью защитно-психологических механизмов, таких как рационализация (когда новый опыт объясняется на основании уже имеющегося), искажение или отрицание.

При корреляционном анализе были выделены группы факторов, влияющие на развитие самостоятельности.

1 фактор – «эмоциональное благополучие» показывает уровень сформированности адекватного эмоционального реагирования на изменяющиеся условия в соответствии с целью.

2 фактор – «гибкость» отражает характеристики мыслительной, эмоциональной, регуляторной гибкости, то есть способности рассматривать задачу, ситуацию с разных точек зрения, перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Младшие школьники с высокими показателями по фактору «гибкость» демонстрируют пластичность психических процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают способы решения задачи или поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. Гибкость регуляторных процессов позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу. Младшие школьники с низкими показателями по фактору «гибкость» в меняющейся обстановке начала школьного обучения чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к новой позиции «Я-ученик».

3 фактор - «самокоррекция» характеризуется согласованием собственного «Я» с целью при учете различных условий (внутренних и внешних). Младшие школьники с акмеологическим уровнем развития самостоятельности при возникновении несогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт несогласования и вносят соответствующую коррекцию. В то же время младшие школьники с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, выделить значимые условия, оценить несогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекцию. В результате у детей неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

4 фактор - «осознанность» характеризуется знаниями, которые отражают согласованность представлений ребенка о своем «Я», «Я и мир», «Я и другие», «Я-ученик» и влияют на достижение цели.

Внутри групп с акмеологическим и неакмеологическим уровнем развития самостоятельностью по психологическим характеристикам были выделены подгруппы.

В группе младших школьников с акмеологическим уровнем развития самостоятельности при анализе данных получились две подгруппы с разными акцентировками:

1-ая подгруппа – младшие школьники с опорой на эмоционально-мотивационный компонент. Такие младшие школьники отличаются особой чувствительностью, гибкостью эмоций, доброжелательным отношением к себе, одноклассникам и высокой направленностью на общение в сочетании с высокой заинтересованностью в общении со стороны одноклассников.

2-ая подгруппа – младшие школьники, которые имеют опору на интеллектуально-когнитивный компонент. Эти школьники более сдержаны в эмоциях и общении, но обладают быстротой и гибкостью мышления и реагирования, эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, осуществляют учет многих компонентов, как при решении учебной задачи, так и при осуществлении общения.

В группе младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности выделились три подгруппы с разными акцентировками:

1-ая подгруппа - младшие школьники с преобладанием недоразвития эмоционально-мотивационным компонентом;

2-ая подгруппа - младшие школьники с преобладанием недоразвития интеллектуально-когнитивной основы

3-ая подгруппа - младшие школьники с преобладанием недоразвития рефлексивно-коррекционной основы.

У младших школьников с неакмеологическим уровнем развития самостоятельности в зависимости от особенностей эмоциональной сферы, способности к саморегуляции возникает возможность более или менее эффективно выстраивать свои отношения с другими субъектами и собственной деятельностью, а также реализовывать свой потенциал. При этом неумение младших школьников осознавать себя во всей полноте, принимать себя, позитивно относиться к себе и другим является препятствующим фактором формирования акмеологического уровня развития самостоятельности, так как снижает чувство доверия к среде, к собственным силам.

Итак, в контексте поиска путей разрешения выделенных противоречий, возникших между обозначением значимости в развитии у младшего школьника самостоятельности, реализуемой, прежде всего, в учебной деятельности, степенью полноты изученности данного феномена, его структуры, факторов, механизмов и условий развития, и в рамках выполнения конкретно выделенных целей и задач исследования были получены следующие результаты и выводы.

1. Самостоятельность раскрывается через выраженность и системное взаимодействие трех компонентов: эмоционально-мотивационный, интеллектуально-когнитивный, коррекционно-рефлексивный, и проявляется как способ самоорганизации для самоосуществления в окружающем мире, закрепленный в опыте личности. При гармоничном

развитии психологических детерминант, компонентов самостоятельности, интеграция их позволяет ребенку направлять психическую энергию в большей степени на реализацию самостоятельности в соответствии с целью, но с учетом своего «Я».

2. В младший школьный период у растущего человека формируются (на определенном уровне их развитости и выраженности) основные показатели самостоятельности: самооценка, самоосознание, направленность на общение, включенность в социум, саморегуляция, мотивация, гибкость мышления.

3. Установлено, что акмеологическими критериями самостоятельности младшего школьника являются: мотивационный, интеллектуальный и самокоррекционный.

4. Акмеологический уровень развития самостоятельности обеспечивает выработку способов взаимодействия с внешним миром (в мышлении, в реагировании, в деятельности), которые соответствуют целям и учитывают различные факторы сферы «Я», «Я и мир», «Я и другие».

5. Младший школьник при самоорганизации вырабатывает такие способы взаимодействия с жизнью, которые обеспечивают реализацию не только себя, но и своего само, объединение всех его сфер. Таким образом, с позиции акмеологии процесс развития самостоятельности младшего школьника характеризуется закономерностями, связанными с осознанием самоотношения и саморегуляцией личности при удержании цели. В соответствии с этим, самостоятельность младшего школьника выступает как фактор его самореализации.

Главным результатом проведения исследования является доказательство факта, что самостоятельность младшего школьника выступает как фактор его самореализации.

Работа по изучению особенностей самостоятельности младшего школьника не только позволила выявить факторы, способствующие и препятствующие развитию самостоятельности, но и показать пути развития личности младшего школьника, его самосовершенствования, формирования у него потребности к самореализации, оптимальной деятельности и продуктивной коммуникации, оказания психологической поддержки и обучение навыкам саморегуляции с использованием психологических технологий.

Проведенное исследование подтвердило первоначальную гипотезу, правильность постановки задач исследования, положений, выносимых на защиту.

Это дало возможность сформулировать следующие **научно-практические рекомендации**: подготовка и переподготовка психологов и педагогов начальной школы и их руководителей с целью развития самостоятельности младших школьников должна включать изучение компонентов и показателей самостоятельности, ее критериев, уровней развития, представлять психологам и педагогам начальной школы

разработанные в исследовании психологические рекомендации по развитию самостоятельности младших школьников.

Предметом дальнейшего исследования может стать разработка акмеологических технологий сопровождения профессионального развития педагогов начальной школы и психологов, технологий обучения и воспитания младших школьников, разработка диагностического инструментария по выявлению динамики самостоятельности младшего школьника, а также подготовка педагогов-психологов, педагогов начальной школы в системе повышения квалификации для работы по развитию самостоятельности младших школьников.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора

1. Балясникова Л.В. Показатели самостоятельности младшего школьника // Акмеология, 2013, № 3 (специальный выпуск по материалам VIII Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека») (издание, рекомендованное ВАК РФ) – 0,4 п.л.

2. Балясникова Л.В. Психолого-акмеологические особенности формирования самостоятельности младшего школьника. // Акмеология. 2011, № 2 – 0,4 п.л. (издание, рекомендованное ВАК РФ).

3. Балясникова Л.В. Понятийная характеристика самостоятельности младшего школьника // Акмеология. 2011, № 3 – 0,5 п.л. (издание, рекомендованное ВАК РФ).

4. Балясникова Л.В. Развитие самостоятельности как важного конструкта саморазвития и самореализации. Акмеология. 2012, № 1 (специальный выпуск по материалам секции «Акмеология» V съезда РПО-0,4 п.л. (издание, рекомендованное ВАК РФ).

5. Балясникова Л.В. Особенности проявления самостоятельности младшего школьника. /Сб. мат-ов III Всерос. научно-практ. конф. «Проблемы современности в зеркале гуманитарных и экономических наук» //Под науч. ред. М.Г. Уманской, М.А. Таппасхановой, А.П. Суходимцевой. М.: НОУ ВПО МИОО им. Н.Н. Халаджана, 2008 - 0,3 п.л.

6. Балясникова Л.В. Психолого-акмеологические условия развития самостоятельности младших школьников. Методологические и прикладные аспекты изучения акмеологической среды. Сб. науч. ст. //Под общ.ред. А.А. Деркача. М.:Изд-во РАГС, 2010 - 0,5 п.л.

7. Балясникова Л.В. Психолого-акмеологические особенности развития младших школьников с разной степенью самостоятельности. Мат-лы XIII международного национально-педагогического форума «Инновации в образовании». Болгария. Тракийский университет. Стара Загора. Департамент информатизации и повышения квалификации учителей. 2012. <http://dipku-sz.net> – 0,2 п.л.

8. Балясникова Л.В. Компетентностный подход в организации психологического пространства саморазвития ученика и педагога в условиях формирования ключевых компетентностей ученика. Мат-лы Всерос. конкурса рефератов «Инновационная школа 2012». М, 2012 – 0,2 п.л.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'L.V. Balyznikova', followed by a horizontal line.

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

БАЛЯСНИКОВА ЛЮБОВЬ ВЛАДИСЛАВОВНА
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР
САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
О.С.Анисимов

Изготовление оригинал-макета
БАЛЯСНИКОВА ЛЮБОВЬ ВЛАДИСЛАВОВНА

Подписано в печать 25 мая 2013 г. Формат 60x84 1/16
Бумага офисная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 1,3
Тираж 100 экз.
Заказ №